

Læringsmiljø mellem fælleshed og fællesgørelse

– en analyse af den nye policy-term læringsmiljø

Christina Haandbæk Schmidt & Malene Slott

Med den reviderede dagtilbudslov fra sommeren 2018 er læringsmiljø blevet et nyt og dominerende begreb, som det pædagogiske personale i alle typer af dagtilbud skal forholde sig til. I denne artikel undersøger vi, hvordan policy-begrebet læringsmiljø kan begribes ved at betragte det via to teoretiske perspektiver, som de er formuleret af Bronwyn Davies og Iram Khawaja. De teoretiske perspektiver er udvalgt på baggrund af et Foucault-inspireret metateoretisk blik og 'en kritisk mistænksom og kritisk håbefuld'-position. Med dette blik kan vi anskue læringsmiljø som udspændt mellem daginstitutionstraditionelle børne- og legeførståelser på den ene side, og målstyrede læringsforståelser på den anden side. Konsekvensen af det kritisk mistænksomme og kritisk håbefulde blik er, at vi ikke stiller os uden for den politiske læringsdagsorden og kritiserer. Tværtimod stiller vi os ind midt i læringsdagsordens udspændthed, og i solidaritet med det pædagogiske personale, der skal tilrettelægge pædagogiske læringsmiljøer, tilbyder spørgsmål, der kan bidrage til at gøre dem bedre i stand til at forholde sig kritisk til og handle i henhold til den nye praksis- og professionsdefinerende term læringsmiljø. Til sidst i artiklen præsenterer vi et bud på en 'spørgende metodologi', der kan fungere som stedfortrædende forsker, når det pædagogiske personale sammen med børnene skal skabe pædagogiske læringsmiljøer.

Nøgleord: Dagtilbudslov, læringsmiljø, metodologi, kritisk mistænksomhed, børneperspektiv, fælleshed og fællesgørelse, samskabelse.

Introduktion

Som følge af den reviderede pædagogiske dagtilbudslov står de danske dagtilbud aktuelt i en brydningstid, hvor gamle læreplanspraksisser skal vige for nye. Fra forskningen ved vi, at der, siden indførelsen af de første læreplaner i 2004, er sket en favorisering og hierarkisering af lærings-specifikke og dokumenterbare videns- og praksisformer (Holm-Pedersen & Kampmann, 2012; Karila, 2012; Schmidt, 2013; Seland, 2009),

som har medført en prioritering af planlagte, pædagoginitierede læringsaktiviteter, baseret på centralt fastsatte mål (Brinkkjær, 2013; Pettersvold & Østrem, 2012; Plum, 2009). Konsekvensen har været, at hverdagspraktiske opgaver og rutinesituationer, som fx spisning og påklædning, er blevet til upågtet faglighed (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer & Warring, 2013), eller er blevet udgrænset som ikke-faglighed (Plum, 2009).

I Hovedpublikationen fra Børne- og Socialministeriet, der er tænkt som en vejledning til kommunerne og det pædagogiske personale (ledere, pædagoger, dagplejere m.fl.), søges der at gøre op med den snævre læringsforståelse og –praksis, som skitseret ovenfor. Der formuleres bl.a. således: "Det indebærer, at børnenes læring ikke er afgrænset til halvanden times pædagogiske aktiviteter om formiddagen, men finder sted hele dagen." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 23). Med dagtilbudslovens reviderede formålsparagraf anskues leg og børneperspektiv nu som grundlæggende, samtidig med at policy-termen læringsmiljø signalerer og markerer overgangen fra gammelt til nyt tillige med indførelsen af læringsmål. Det betyder, at læringsmiljø og læringsmål knyttes sammen i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor indførelse af læringsmål skal understøtte den pædagogiske og didaktiske planlægning, gennemførelse, dokumentation og evaluering af læringsmiljøerne. Læringsmiljøer bliver, i den reviderede formålsparagraf i dagtilbudsloven, midlet til at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse:

§ 7. Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. (Børne- og Socialministeriet, 2017, s. 4)

I dagtilbudsloven defineres læringsmiljø som både leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner (Dagtilbudsloven § 8, stk. 3).

Udover at markere en overgang fra gammelt til nyt, markerer læringsmiljøbegrebet, som nævnt ovenfor, også et kompromis på en definitionskamp, hvor forskellige politiske aktører, fx Kommunernes Landsforening

(KL), Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL), fagforbundet FOA og forældreorganisationen FOLA, har kæmpet for at indholdsbestemme, hvordan læring, læringsmål og læringsmiljø skal forstås i den reviderede dagtilbudslov. Hvor læreplanerne oprindeligt var tænkt i forlængelse af folkeskolens læringsmål med mulighed for at kunne følge og måle den enkelte elevs læring og progression, er resultatet i stedet for blevet, at læringsmålene ikke er rettet mod barnet, men mod læringsmiljøet. Miljø-delen af læringsmiljøbegrebet markerer derfor en sejr for de aktører, der ikke ønskede individuelle målinger og det skoleforberedende fokus, mens lærings-delen forsat markerer det livslange lærings-fokus, som har domineret dagtilbudspolitikken siden starten af 00'erne, og som i høj grad er præget af transnationale strategier fra bl.a. OECD og EU (Schmidt, 2017). Hvis intentionen med den reviderede dagtilbudslov er at sende et tydeligt signal om legens betydning og børneperspektivet som grundlæggende, kunne man derfor med rette, og i forlængelse af den reviderede formålsparagraf og det pædagogiske grundlag bag dagtilbudsloven, spørge, hvorfor termen 'læringsmiljø' blev det dominerende begreb, og ikke fx termen 'legemiljø' eller 'børnemiljø'?

Med Hovedpublikation fra Børne- og Socialministeriet søger man fra ministerielt hold at gengive dagtilbudslovens forarbejder som; "... uddyber begreber og beskriver, *hvordan I skal forstå* (kursiveret af forfatterne) dagtilbudslovens bestemmelser om den pædagogiske læreplan" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 5). Med et citat fra uddannelsesforskerne Stephen Ball, Meg Maguire og Annette Braun kan man anskue hovedpublikationen som et ministerielt forsøg på at styre det pædagogiske personales arbejde med at implementere dagtilbudsloven og begrænse rækkevidden af deres kreative reaktioner:

"Policies rarely tell you exactly what to do, they rarely dictate or determine practice, but some more than others narrow the range of creative responses." (Ball, Maguire and Braun, 2012:3)

Fra ministeriel side er der dermed udstukket nogle grænser for, hvordan kommunerne og det pædagogiske personale kan oversætte og implementere dagtilbudsloven. I Hovedpublikationen beskrives det fælles pædagogiske grundlag, som den pædagogiske læreplan skal udarbejdes efter (Dagtilbudslovens §8 stk. 2). Det fælles pædagogiske grundlag indeholder elementer som bl.a. barnesyn, dannelse og børneperspektiv, leg, læring og børnefællesskaber. I grundlaget fremhæves at: "Det at være barn har værdi i sig selv" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 14) og videre at: "Legen har en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 14).

Her sendes her et tydeligt signal fra Ministeriet om at forstå begreberne læring og læringsmiljø i et bredere perspektiv. Det er imidlertid et signal, som forplumres, når det ses i sammenhæng med dagtilbudsreformens indpakning i den såkaldte Dagtilbudspakke. Dagtilbudspakken indeholder en kvalitets- og målstyringsdiskurs, konkretiseret i tiltag som fx institutionel benchmarking, indførelse af læringsmål, opdeling af læreplanen i aldersgrupperne 0-2 år og 3-5 år, og krav om systematisk dokumentation og evaluering (Regeringen, 2017). Hvad der derfor umiddelbart kunne ligne et brud med den mål- og voksenstyrede læringspædagogik, er måske snarere en tilføjelse af dagtilbudstraditionelle demokratiske og børne- og legecentrede læringsforståelser. Dagtilbudsloven kan i det lys anskues som et kompromis mellem policy-aktørerne, og rummer således muligheder for, at de kommuner og det pædagogiske personale, som er optaget af

miljødelen, kan erobre læringsmiljø lokalt, fx ved at henholde sig til det pædagogiske grundlag, velvidende at lovens kompromis også rummer potentiale for, at kommuner kan skabe mere ensrettede standarder ved at henholde sig til læringsdelen, fx den institutionelle benchmarking, krav om systematisk dokumentation og aldersopdelingen i læreplanen.

Med afsæt i det kompromis mellem modsatte tendenser, som læringsmiljøbegrebet ser ud til at indeholde, ønsker vi at udvikle en spørgende metodologi, der kan støtte det pædagogiske personale i at løsrive sig fra 'gamle' læreplanspraksisser, og at navigere inden for den nye udspændthed mellem læring og miljø. Målet er, at det pædagogiske personale sammen med børnene, kan skabe, forhandle og gøre 'pædagogiske læringsmiljøer' lokalt i dagtilbuddene.

Artiklen tager afsæt i flg. forskningsspørgsmål:

Hvordan kan det pædagogiske personale i dagtilbud begribe policy-terminen læringsmiljø, og hvordan kan der udvikles en spørgende metodologi, der kan understøtte lokale erobringer af læringsmiljøer i den pædagogiske praksis?

Med forskningsspørgsmålet kunne det se ud som om, vi ønsker at udvikle viden om, hvordan den reviderede dagtilbudslovs bestemmelser om læringsmiljø kan implementeres i pædagogisk praksis, men dette er ikke vores ærinde, om end det kan være en bi-effekt. Vores ærinde er at skabe nye perspektiver på termen læringsmiljø, og at udvikle en spørgende metodologi, der kan understøtte det pædagogiske personales lokale oversættelsesarbejde og kritik. Vi vil i artiklen argumentere for behovet for at inddrage forskningsviden i samskabelsen af læringsmiljøer i dagtilbuddene, som en art stedfortrædende forsker, der vedvarende kan stille spørgsmål til praksis, og derigennem skabe kritisk distance til og udfordre rutinerede læringsforståelser.

Et metateoretisk skuepunkt

Med henblik på at skabe et grundlag for undersøgelser af, hvordan den policy-baserede term læringsmiljø kan begribes og omsættes til meningsfuld pædagogisk praksis, vil vi i det følgende konstruere et metodologisk greb, inspireret af minoritetsforsker Jette Kofoeds tværfaglige, ikke-abonnerende forskningstilgang (Kofoed, 2004). Kofoed pointerer vigtigheden af at synliggøre det, hun kalder et metateoretisk ståsted (Kofoed, 2004, s. 29). Det metateoretiske ståsted forklarer Kofoed som både et skuepunkt og en rettesnor for udvælgelse af teoretiske perspektiver, metoder og analyseredskaber. Det metateoretiske ståsted, som forskningsspørgsmålet er afledt af, er poststrukturalistisk, og baseret på den franske filosof Michel Foucault (Foucault, 1994, 2002). Via dette perspektiv kan vi undersøge, hvordan de samfundsmæssige diskurser lægger forståelses- og handlemønstre til rette, og derigennem udstikker betingelser for, hvordan læringsmiljø kan tænkes, tales og forhandles, som samtidig udelukker andre måder at tænke, tale og forhandle på. Som demonstreret er der indlejret en politisk udspændthed i læringsmiljøbegrebet mellem en børneorienteret demokratisk miljø-diskurs, og en målstyret og skoleforberedende lærings-diskurs. Diskurserne rammesætter derved læringsmiljøbegrebets kontekstuelle og sociale tilblivelsesmuligheder, og dermed også hvordan det pædagogiske personale kan skabe meningsfulde læringsmiljøer i dagtilbuddene. På baggrund af Foucaults poststrukturalistiske teori kan vi forholde os kritiske til de definerende sociale magtstrukturer, der er til stede i de uddannelsespolitiske diskurser. Det er en affirmativ kritik, som uddannelsesforskerne Helle Bjerg og Dorthe Staunæs kalder 'kritisk mistænksom og kritisk håbeful' (Bjerg & Staunæs, 2015). Med det kritiske afsæt tilskyndes det pædagogiske personale "... til at tænke over, tage stilling til og handle i forhold til de nye muligheder,

nye problemer og nye sårbarheder" (Bjerg & Staunæs, 2015, s. 10). I sidste ende handler det om at myndiggøre det pædagogiske personale via deres muligheder for at udøve kritik og at handle i forhold til den reviderede dagtilbudslov.

I stedet for at udvikle 'best practice' eller komme med forslag til, hvordan læringsmiljøer kan samskabes, kan det poststrukturalistiske afsæt støtte os i at udvikle spørgsmål, der kan holde forandringspotentialer åbne, og i stedet fokusere på samskabelse, som en dynamisk, fleksibel, kontinuerlig og kontekstuel proces. Derved fungerer perspektivet som en kritisk mistænksomhed over for politiske dominerende og fagligt fasttømrede diskurser, og som en kritisk håbeful position, der handler om at kunne erobre læringsmiljø lokalt, og skabe meningsfulde og konteksttilpassede læringsmiljøer, hvor børn er medbestemmende.

Der er således en grundlæggende Foucault-inspiration bag udvælgelsen af de teoretiske perspektiver, som de udfoldes i de følgende afsnit. Metateorier er kendetegnet ved deres afstand til genstandsfeltet, hvorfor det kræver en tilnærmelsesstrategi at forbinde dem til empiriske undersøgelsesmetoder. Den tilnærmelsesstrategi, som vi har konstrueret, er inspireret af anden ordens analyser.

En tilnærmelsesstrategi

Ifølge organisationsforsker Niels Åkerstrøm Andersen er anden ordens analysers formål at undersøge, hvordan en given meningsfuldhed, som fx 'læringsmiljø', bliver til, hvilket betydningsindhold det har, hvilke problemer, det kan indeholde, og hvilke løsninger, det kan lægge op til. En første ordens analyse vil tage læringsmiljø for givet, og i stedet spørge til, hvad det er, hvordan det kan måles, og hvordan det kan udvikles (Åkerstrøm Andersen, 1999). Et eksempel på en første ordens analyse, hvor læringsmiljøet

tages for givet, kommer fra Danmarks Evalueringsinstitut, der i 2017 udgav rapporten "Viden om god organisering af læringsmiljøer" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017).

Vores ærinde er i relation til anden ordensanalysen netop ikke at tage læringsmiljø for givet, men i stedet at skabe en kritisk analyse af, hvad læringsmiljø kan være, og hvad det kan blive til i en dagtilbudspraksis og derigennem skabe grundlag for, at det pædagogiske personale fagligt og bevidst kan erobre begrebet. Udgangspunktet er et epistemologisk fokus på læringsmiljø og de definerende strukturer, der påvirker læringsmiljøets tilblivelsesprocesser. Og det er netop her, at Foucaults poststrukturalistiske metateori har noget at tilbyde vores analyser, og som samtidig begrunder, hvorfor vi har valgt denne metateori til at guide processen. Samtidig er der også en ontologisk begrænsning ved at lade projektet styre af Foucaults metateori, som vi søger at overvinde med inddragelse af den australske kønsforsker Bronwyn Davies og den danske minoritetsforsker Iram Khawajas poststrukturalistiske onto-epistemologiske positioner (Davies, 2014; Khawaja, 2013).

I de følgende afsnit vil vi udfolde, hvordan vi har ladet os inspirere af hhv. Bronwyn Davies (2014) og Iram Khawaja (2013) til at kunne anlægge forskellige perspektiver på læringsmiljøbegrebet. Med Bronwyn Davies kan vi stille skarpt på børneperspektiver og på, hvordan læringsmiljøer kan forstås som tilblivelsesrum, mens Iram Khawaja kan hjælpe os med at få øje på læringsmiljøet, som en momentvis fastfrysning af noget, der løbende skabes og forhandles i fællesskab(er). Til at forbinde det teoretiske afsæt til empiriske undersøgelser har vi valgt den danske kommunikationsforsker Birgitte Ravn Olesen (2011), der kan tilbyde et poststrukturalistisk aktionsforskningsperspektiv, hvor igennem læringsmiljø bliver til noget, vi skaber sammen.

Læringsmiljø som tilblivelsesrum

Den første teori, som vi lader os inspirere af i forsøget på at kunne frigøre os fra gamle og rutinerede læreplanspraksisser, og at kunne erobre læringsmiljøbegrebet lokalt med udgangspunkt i et børneperspektiv jf. Dagtilbudslovens § 7, er Bronwyn Davies' teori om *Emergent Listening*. I sin bog 'Listening to Children' (Davies, 2014) udfolder Davies, hvordan børns perspektiver bør fungere som omdrejningspunkter i al pædagogisk praksis, og hvordan pædagoger (i.e. pædagogisk personale) gennem emergent listening kan identificere og fremme børnenes perspektiver. Davies begreb om emergent listening er inspireret af Reggio Emilia-pædagogikken, og karakteriseres som en etisk relation, fx mellem barnet og pædagogen, baseret på respekt for den anden og en åbenhed for det endnu-ikke kendte (Davies, 2014). Emergent listening forudsætter etableringer af læringsmiljøer, hvori det pædagogiske personales institutionaliserede viden og fastlåste positioner frigøres til fordel for respektfulde blikke, der søger glæden og nysgerrigheden ved eksperimenter og bevægelser, det nye og det uventede, og som samtidig søger at undgå ensretning (Davies, 2014, s. 5). Børns forskelligheder, deres perspektiver og deres handlemuligheder, bliver, ligesom det pædagogiske personales perspektiver, forventninger og reaktioner, således centrale i etablering af, hvad Davies kalder '*communities*'.

"Communities are always emergent, experimental spaces in which a multiplicity of possibilities for thinking and doing coexist."
(Davies, 2014, s. 6).

Med Davies' perspektiv kan vi altså forstå læringsmiljø i dagtilbuddene som eksperimenterende rum, hvor multiple muligheder for at tænke og agere sam-eksisterer. I det perspektiv bliver læringsmiljøer til tilblivelsesrum og meningsskabende miljøer,

hvor i både pædagoger og børn bliver til som subjekter. Emergent listening indeholder en dobbelt bevægelse, som opfordrer os til at tænke anderledes, og derigennem rummer muligheden for at blive til på nye måder (Davies, 2014, s. 24). Perspektivet kan fungere som en særlig optik til at nærstudere Hovedpublikationen med, som en kritisk håbefuld læsning, der kan danne modvægt til læringsdelen af læringsmiljøbegrebet.

Når vi læser Hovedpublikationen gennem Davies' perspektiv, kan vi få øje på, hvordan inddragelse af børnenes perspektiver i organiseringen af læringsmiljøer bliver nødvendige forudsætninger med den nye dagtilbudslov. Vi får øje på formuleringer som fx "barnets ret til leg og medbestemmelse" (Børne- og Socialministeriet, s. 16), "Dan-nelse, ligestilling og demokrati" (s. 17) og "Børn på fx 2 år og 4 år skal høres og tages alvorligt" (s. 17). Og vi kan stille skarpt på barnesynet: "Det at være barn har en værdi i sig selv. Derfor værner danske dagtilbud om børns ret til at være børn, til at være forskellige og til at udvikle sig i forskelligt tempo." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 16). Hovedpublikationen henviser dels til FN's børnekonvention (kap. 1, artikel 12), og til Dagtilbudsloven (§7, stk. 4).

Når vi betragter læringsmiljøbegrebet gennem de teoretiske begreber; emergent listening og communities kan vi få øje på, hvordan læringsmiljøer bliver til dynamiske tilblivelsesrum, som fordrer, at det pædagogiske personale kan skabe lyttende pædagogikker, kan værdsætte forskelligheder, og som tør udfordre rutinerede praksisser. Emergent listening skal give lydhørhed og respekt for børnenes stemmer, og som vi netop har påvist, så kan vi hente opbakning dertil i dagtilbudsloven. Vi vil argumentere for, hvordan den lyttende pædagogik netop indeholder et fællesskabende og afrutinerende potentiale, som tvinger det pædagogiske personale til at være eksperimenterende

og åbne for det endnu-ikke kendte. Senere i artiklen vil vi vise, hvordan vi, med Davies' teori, kan begribe læringsmiljøforståelser i overensstemmelse med det barnesyn, som er angivet i det pædagogiske grundlag, og derpå anvende Davies til at udvikle en spørgende metodologi, der kan medvirke til konstant at udfordre rutinerede praksisser.

Læringsmiljø som fælleshed og fællesgørelse

Den danske minoritetsforsker Iram Khawaja har udviklet en forståelse af fællesskab (Khawaja, 2013), der åbner mulighed for at undersøge læringsmiljø som fællesskab, og som vi kan anvende til at perspektivere Davies teori om communities. Et poststrukturalistisk fokus på læringsmiljø som fællesskab implicerer et epistemologisk blik, hvor læringsmiljø som udgangspunkt kan ses som konstrueret, imaginært og processuelt (Khawaja, 2013). Samtidig risikerer et sådant fokus at gøre os ontologiske blinde, hvormed vi risikerer at overse, at der allerede findes bestræbelser på at indholdsbestemme læringsmiljø fra ministeriel side samt fra bl.a. EVA, som før nævnt. Via Khawajas teoretiske greb kan vi forstå og tale om læringsmiljøets fællesskab som *fællesheder* og *fællesgørelser*. Begrebet fælleshed konnoterer en momentvis sammehed, mens fællesgørelse indfanger det bevægelige, processuelle og konstruerende aspekt (Khawaja, 2013). Khawaja læner sig op ad Agambens radikaliserede, dynamiske og processuelle ontologiske tilgang, som gør det muligt at tale om læringsmiljø som noget, der eksisterer, men som samtidig er under konstant forhandling. Det er et forsøg på at opløse det dikotomiske skel mellem en ontologisk og en epistemologisk forståelse, og i stedet bringe dem sammen som interdependente og komplementære kræfter. Læringsmiljø bliver i det perspektiv til i mellemrummet mellem fælleshed og fællesgørelse, som "en

momentvis fastfrysning af noget, der altid er under konstruktion" (Khawaja, 2013, s. 528). Konsekvensen af dette syn er, at det pædagogiske personale må forholde sig kritisk mistænksomme over for de forsøgsvis fastfrysninger af læringsmiljøet, som dels kommer udefra/oppefra, dels kommer fra dem selv i form af rutinerede praksisser.

I tråd med det poststrukturalistiske anden ordensanalyseperspektiv fordrer Khawajas position således en nysgerrighed og opmærksomhed på konstruktionen af 'læringsmiljø', hvor læringsmiljøets eksistens ikke kan tages for givet. Udfordringen er at skabe en forståelse af læringsmiljøer, som hverken er biprodukter af diskursive subjektiverings- og positioneringsprocesser (Khawaja, 2013), eller er determinerende og distancerede kategorier, som ikke kan skabe blik for det pædagogiske personales og børnenes (indbyrdes) konstruktionsprocesser.

Ambitionen hos Khawaja er at udvide Davies' subjekt-nære forståelse af 'community', til også at omfatte en kollektiv-orienteret og bevægelig fællesskabsforståelse. Ifølge Khawaja er Davies' fokus rettet mod forholdet mellem det enkelte subjekt og "collectivities", og i mindre grad på selve fællesskaberne. Khawaja kritiserer Davies for kun at interessere sig for fællesskab, som forklaringsbaggrund for subjektiveringsprocesser og udviklingen af agency (Khawaja, 2013, s. 513).

Khawaja tilvejebringer via Deleuzes epistemologiske perspektiv en konceptualisering af fællesskab, der er i bevægelse, samtidig med at det skaber bevægelse. Dermed bliver fokus rettet mod, hvordan læringsmiljø, som et fællesskab, konstrueres gennem særlige bevægelser, der samler sig på bestemte måder i bestemte momenter, og som nogle gange gives mere fast form gennem formaliserede deltagelsesformer, som fx samlinger eller spisesituationer, og andre gange gives mere flydende form, fx børneinitierede legefæl-

lesskaber (Khawaja, 2013, s. 527). Med Khawajas orientering kan vi tænke læringsmiljø som et eller flere bevægelige fællesskaber, der gives forskellig former og udtryk, og samtidig undersøger, hvordan læringsmiljøer i dagtilbuddenes magtrelationelle kontekst bliver til synlige/ikke-synlige og legitime/ikke-legitime fællesskaber.

Ved at kombinere Davies forståelse af communities med Khawajas forståelse af fællesskaber kan vi både fokusere på læringsmiljøets individuelle tilblivelsesmuligheder, og samtidig fokusere på læringsmiljøets demokratiske og fællesskabende tilblivelsesmuligheder. Herunder hører også børns muligheder for at føle, at de "hører til", og at de bliver genkendt og anerkendt i fællesheden, dvs. en emotionel og kropslig dimension, der kan synliggøres via begreberne *desire* og *longing for belonging* (Khawaja, 2013).

Når vi betragter ministeriets hovedpublikation via dette fokus, får vi øje på, hvordan barnets 'desire' for venskab og behovet for at høre til beskrives: "Dagtilbuddets børnefællesskaber skal også skabe rum for, at børn kan etablere venskaber på tværs af alder, køn og kultur, og at mobning forebygges." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 21).

I hovedpublikationen bliver 'børnefællesskaber' en del af det nye pædagogiske grundlag og defineres således:

"Al leg, dannelse og læring sker i børnefællesskaber, som det pædagogiske personale fastsætter rammerne for. Relationer og venskaber er afgørende, hvor alle børn skal opleve at være en del af fællesskabet og blive respekteret og lyttet til. I dagtilbuddenes hverdag skal der være plads til, at det enkelte barn både kan vise initiativ og kan være aktivt deltagende, samtidig med at fællesskabet skaber rum til alle, nye relationer og mulighed for at prøve forskellige positioner mv. Det er det pædagogiske personales og ledelsens opgave at skabe en balance mellem individ og fællesskab i

dagtilbuddet.” (Børne- og Socialministeriet, 2018, s.21).

Ved at trække på både Davies og Khawajas teoretiske sammenbindinger af metateori og analyseperspektiv gøres det muligt at balancere en undersøgelse af læringsmiljø mellem fælleshed og fællesgørelse. Med Davies kan vi spørge til børneperspektivet; hvordan gives børn en stemme i fællesgørelsen af læringsmiljøet? Hvordan lytter det pædagogiske personale til børnene? Og hvilke tilblivelsesmuligheder tilbyder læringsmiljøet barnet (og den voksne)? Med Khawaja kan vi spørge til, hvordan læringsmiljøet skaber rammer for tilblivelse af forskellighed og børnefællesskaber? Og hvordan understøtter læringsmiljøet barnets behov for at høre til, at skabe venskaber på tværs af alder, køn og kultur og at forebygge mobning?

Læringsmiljø som samskabelse

I ovenstående afsnit har vi brugt hhv. Davies og Khawaja til en kritisk mistænksom og en kritisk håbefuld-læsning af dagtilbudsloven og dens forarbejder, beskrevet i hovedpublikationen. Vi har fundet belæg for at læse hovedpublikationens kompromis som et potentiale for at kunne erobre læringsmiljø lokalt og på nye eksperimenterende måder, velvidende, at lovens kompromis også rummer potentiale for, at fx kommunerne kan skabe mere ensrettede standarder.

For at kunne støtte det pædagogiske personale i at holde potentialet åben, når de skal begribe og gøre læringsmiljøer lokalt i dagtilbuddene, lader vi os inspirere af den danske kommunikationsforsker Birgitte Ravn Olesens teori om aktionsforskning (2011) og samskabelse (Olesen, Phillips & Johansen, 2018). Med et poststrukturalistisk afsæt er Olesens interesse at vise, hvordan betydninger konstrueres i komplekse samspil mellem politiske, institutionelle og or-

ganisatoriske strukturer, viden og subjekter. Med reference til Bakhtin sker betydningsdannelse i spændingen mellem forskellige, og ofte modsætningsfulde og konkurrerende stemmer (Olesen, Phillips & Johansen 2018, s. 26). Igennem dette perspektiv kan vi forstå dagtilbudsloven som 'en flerstemmig, modsætningsfuld helhed'. Forskel bliver således en drivkraft og en forandringsdynamik, hvorigennem vi kan forhandle og samskabe lokale betydninger af læringsmiljø.

Olesen beskriver sin aktionsforskningstilgang som en epistemologisk og politisk forankret metode, der implicerer en normativ forpligtelse på at udvikle demokratiske relationer mellem forskere og praktikere, med henblik på at fremme bæredygtig viden og social forandring (Olesen, 2011, s. 87). Det centrale i aktionsforskningen er brydningen med forståelsen af forskeren som én, der forsker i praksis, men som i stedet forstår forskeren som én, der forsker sammen med praktikere, hvilket betones med begrebet samskabelse (Olesen, Phillips & Johansen, 2018). Aktionsforskning tilvejebringer et mødested, hvis formål er, dels at bringe forskellige perspektiver og vidensformer i spil; teoretisk, metodisk og praksis-viden, og dels at skabe viden, der kan skabe sociale og bæredygtige forandringer.

Med et poststrukturalistisk afsæt i aktionsforskning forstås viden som kontingente kundskabstilbud (Gaventa & Cornwall, 2009; Olesen, 2011). Gennem dette perspektiv forstås magt og viden som to uadskillelige fænomener, hvorved det bliver et opgør med forskeren som central for forskningsprocessen, og som "the master of truth and justice" (Foucault, 1994; Olesen, 2011).

I stedet ses viden som kontingent og mangefacetteret i den forstand, at målet ikke er at etablere en fælles forståelse eller sandhed, men netop at holde de mange perspektiver, som forskere og praktikere har i kraft af deres forskellige positioner, levende og aktive, som

konstante udfordrere i samarbejdsprocessen (Olesen, 2011 s. 95).

Formålet med artiklen er således ikke at skabe konsensusføgende forståelser af læringsmiljø, men snarere at udvikle spørgsmål til praksisfeltet, der kan gavne faglige, kritiske og demokratiske drøftelser, og som kan bidrage til at fokusere på det processuelle, samskabende og eksperimenterende. Som en måde at insistere på, at læringsmiljø er noget, der gøres sammen, for og med hinanden, og som derfor bør betragtes som en kontinuerlig, kontekstuel og foranderlig proces. Ved at fastholde det processuelle aspekt ved læringsmiljø, kan det støtte det pædagogiske personale i kontinuerligt at stille spørgsmålstegn ved, hvad der fremstår logisk, indlysende og selvfølgelig, og dermed at få øje på, hvilke forandringsstiltag, der bliver mulige og ikke-mulige at tænke og gøre.

Med aktionsforskningens opgør med forskeren som 'the master of truth' søger vi med Olesen, i næste afsnit, at skabe en stedfortrædende forsker i form af udvikling af en spørgende metodologi.

En spørgende metodologi om læringsmiljø

I bestræbelserne på at analysere dagtilbudsloven og udvikle en metodologi, har vi således valgt de tre teoretiske og metodiske perspektiver hhv. Bronwyn Davies, Iram Khawaja og Birgitte Ravn Olesen. Via Olesen fik vi en forståelse af læringsmiljø som en enhed af modsætningsfulde stemmer, og hvordan det pædagogiske personale må bruge disse modsætninger, som en forandringskraft i en samskabelsesproces. Med Khawaja fik vi mulighed for at begribe læringsmiljø som fælleshed og fællesgørelse, og med Davies fik vi øje på barnesynet, og hvordan vi kan forstå læringsmiljø som tilblivelsesrum.

Det børnesyn, som Davies taler frem, er et dynamisk børnesyn, der baserer sig på et on-

tologisk being, et epistemologisk becoming og et being in-between (Davies, 2014, s. 6). Med Davies får vi blik for barnet som noget/nogen, der både *er* noget/nogen i egen ret (being), som kan *blive til* noget/nogen (becoming) og som noget/nogen i mellemrummet mellem being og becoming. Davies er inspireret af Karen Barads metodologi, diffraktion, der sammenvæver det diskursive, det materielle og det subjektive, og undersøger, hvordan disse sammenvævninger skaber betydninger. Barad anvender diffraktion som en metafor til at illustrere, hvordan de forskellige teoretiske perspektiver fungerer som gitre, hvorigennem viden brydes og bliver til nye indsigter. Diffraktion bruges i modsætning til refleksion, som 'bare' reflekterer det samme, og diffraktion kan derfor anvendes til at læse teoretiske perspektiver gennem hinanden med henblik på at skabe noget andet.

Når vi læser de tre teoretiske perspektiver diffraktivt, får vi øje for, hvordan dagtilbudslovens diskursive modsætninger får betydning for, hvordan det pædagogiske personale kan begribe læringsmiljø-begrebet. Jf. analyseoptikkens andenordensposition har vi bestræbt os på ikke at tage læringsmiljø for givet, og vi vil i det følgende samle perspektiverne og udvikle spørgsmål, der kan støtte det pædagogiske personale med, i en fortløbende dialog, at være åbne for læringsmiljøets mulige og umulige tilblivelsesmuligheder. Med en diffraktiv læsning af Davies, Khawaja og Olesen har vi udviklet, hvad vi kalder en spørgende metodologi, hvorigennem vi kan fokusere på tre dimensioner ved læringsmiljø begrebet, hhv.:

1. Læringsmiljøets situerethed
2. Læringsmiljøet som tilblivelsesrum
3. Læringsmiljøets performativitet

I det følgende vil vi give eksempler på spørgsmål, der illustrerer de tre dimensio-

ner. Spørgsmålene er tænkt som inspirationskilde til det pædagogiske personale i dagtilbuddene, og som en støtte til det lokale oversættelsesarbejde, når dagtilbudslovens ord og intentioner skal oversættes til pædagogisk praksis.

1. Læringsmiljøets situerethed

I forlængelse af Khawaja må det første skridt være at problematisere læringsmiljøets situerethed i tid og kontekst (Khawaja, 2013, s. 529). Den tidlige situerethed handler om det momentum, der eksisterer politisk til at (gen)erobre læringsmiljø-begrebet med forståelser af børn, leg og pædagogik fra det, som bl.a. BUPL og Ministeriet benævner dagtilbudstraditionen (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 4), og som de definerer som børneinitierede aktiviteter, leg, børneperspektiv, demokrati og dannelse, og som samtidig skal danne modvægt til den målstyrede læringsforståelse. Den kontekstuelle situerethed knytter sig til den konkrete børnegruppe, personalegruppe, ledelse og pædagogiske praksis, hvorfor spørgsmål nødvendigvis må funderes i, og udfordre eksisterende pædagogikker, traditioner og rutiner i det lokale dagtilbud.

Når vi læser de tre teorier diffraktivt gennem en linse af dagtilbudslovens kompromis, får vi et presserende behov for at samskabe bæredygtige forandringer af en dagtilbudspraksis (Olesen) med udgangspunkt i en lyttende pædagogik (Davies), og hvor læringsmiljøet tilpasses de aktuelle børnefællesskaber (Khawaja) med udgangspunkt i et børneperspektiv og et demokratisk barnesyn (dagtilbudsloven). De spørgsmål, der nødvendigvis må trænge sig på i forlængelse heraf, bør handle om, hvordan de pædagogiske læringsmiljøer kan understøtte børns ret til at være børn, til at være forskellige og til at udvikle sig i eget tempo?

Med henblik på at tydeliggøre den solidariske position, det samskabende aspekt og den stedfortrædende forsker, vil vi i det følgende adressere spørgsmålene til et kollektivt *vi*. Et *vi*, som forpligter det pædagogiske personale på, også lokalt, at folde det kollektive *vi* ud til at omfatte børn, forældre, konsulenter, frivillige og andre samarbejdspartnere i dagtilbuddet. Et *vi*, som forpligter det pædagogiske personale på tålmodighed i implementeringsprocessen, og på at skabe rum for anden ordens analyser og på demokratiske drøftelser af, hvad læringsmiljø er, og hvad det kan blive til.

1. Hvordan skaber vi en lyttende pædagogik, hvor børn og det enkelte barn gives stemme i samskabelse af læringsmiljøer?
2. Hvilke læringsmiljøer henholdsvis muliggør og begrænser børns demokratiske medbestemmelse? Herunder hvilke stemmer giver vi lydhørhed/ikke-lydhørhed, og hvilke anerkendes/anerkendes ikke?
3. Hvordan undgår vi at se på børn som en fælleshed, hvor alle børn skal udvikle sig i samme tempo, og hvor børns læring måles ud fra ens standarder, samtidig med at vi gerne vil bibringe børn færdigheder og viden til at begå sig i forskellige sammenhænge til rette tid fx skolestart?

2. Læringsmiljøet som tilblivelsesrum

Via Davies fik vi mulighed for at betragte læringsmiljøet som et tilblivelsesrum, hvor barnet anskues som både en being og som en becoming. Altså, at barnet både er 'nogen' i egen ret (her og nu), og 'nogen' i kraft af, hvad det kan blive til (fremtid). I forlængelse af Khawajas kritik af Davies communities bør fællesskabet også tillægges betydning, som mere end rammen for det enkelte barns (og den voksnes) tilblivelser. Med begrebet

fællesgørelse sættes også fokus på, hvordan fællesskaber gøres, og hvordan de kollektivt opretholdes som fælleshed. Samtidig fik vi gennem læsning af dagtilbudsloven blik for, hvordan fællesskaber gøres til rum for deltagelse, venskaber, leg, dannelse og som forebyggelse af mobning. Gennem den diffraktive læsning bliver læringsmiljø således både et individuelt og et kollektivt tilblivelsesrum, hvor det pædagogiske personale og børn sammen og hver for sig bliver til, men som det pædagogiske personale har ansvaret for at rammesætte jf. dagtilbudsloven. I forlængelse af den diffraktive læsning kan vi spørge til:

1. Hvordan kan vi anskue forskellighed som en styrke, og hvordan kan vi støtte barnets ret til at være og blive sig selv?
2. Hvilke børn får adgang til hvilke læringsmiljøer, og hvad kræver det af et barn at kunne blive inkluderet i de forskellige læringsmiljøer? Hvordan kan vi understøtte, at barnet og børnene får adgang til en mangfoldighed af læringsmiljøer?
3. Hvilke muligheder har børn for at eksperimentere med at skabe fællesskaber på tværs af stuer, læringsgrupper, aldersgrupper, køn og etnicitet i dagtilbuddet?

3. Læringsmiljøets performativitet

Når læringsmiljøet anskues som et tilblivelsesrum for børn og det pædagogiske personale, inviterer det til et undersøgende fokus på de fysiske læringsmiljøer, og på de performative handlinger, som de fysiske læringsmiljøer kalder på. Den diffraktive læsning tager afsæt i Khawaja, som taler om at "agere og positionere sig på den korrekte måde for at blive til som acceptabelt og legitimt subjekt" (Khawaja, 2013, s. 531). Når vi læser dette gennem Davies, får vi øje på, hvordan positioneringen bør tage udgangspunkt i

en opbygning af en etisk relation mellem barnet og den voksne, baseret på respekt for den anden og en åbenhed for det endnu-ikke kendte. Derfor bør det pædagogiske personale reflektere over, hvordan de selv afkoder, og hvordan de støtter børn i at afkode de gældende positioneringsmuligheder i hele dagtilbuddet, i både ude- og inderum, i diverse funktionsopdelte zoner mv. for at kunne blive til som subjekter, og tage del i fællesgørelsen.

1. Hvordan skabes og vedligeholdes det pædagogiske personales og børnenes positioneringer i de fysiske rum? Hvordan kan vi understøtte, at vi og barnet/børnene får mulighed med at afprøve forskellige positioneringer? Hvordan kan vi forebygge mobning og intervenere ved ekskluderende positioneringer?
2. Hvordan skaber vi fysiske og materielle rammer, der kan understøtte børns improvisationer, performative og eksperimenterende udtryk?
3. Hvordan kan vi støtte hinanden i vedvarende at være åben for det endnu-ikke kendte, og at respektere børnenes forskelligartede udtryk?

Afslutning

Ærindet med artiklen er at skabe forudsætninger for, at det pædagogiske personale lokalt kan skabe trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv jf. dagtilbudslovens reviderede formålsparagraf.

Vi har i denne artikel tilstræbt at udvikle en spørgende metodologi, der kan fungere som en stedfortrædende forsker i bestræbelserne på, også at inddrage forskningsviden og forskningsperspektivet i samskabelsen af pædagogiske læringsmiljøer lokalt i dagtilbuddene. Vi har valgt at lade os inspirere

af teoretiske perspektiver fra hhv. Bronwyn Davies, Iram Khawaja og Birgitte Ravn Olesen. Tilsammen tilbyder de optikker, der kan hjælpe os med at fokusere på børneperspektiv, fælleshed og fællesgørelse, og samskabelse i vores bestræbelser på at begribe læringsmiljø, som ny definerende fagterminologi for dagtilbudsområdet.

Den skitserede metodologi er udvalgt som følge af metateorien og de teoretiske perspektiver, hvor vi har udvalgt tre dimensioner ved læringsmiljø til at guide det pædagogiske personales forandringsprocesser hhv. læringsmiljøets situerethed, læringsmiljø som tilblivelsesrum, og som performativitet. Det er selvfølgelig en kunstig opsplittning af de tre dimensioner, for i praksis er de sammenfiltret og indviklet i hinanden, hvilket det diffraktive analysegreb understøtter. Opsplittningen er derfor udelukkende af teoretisk og empirisk interesse, og hjælper os til at fokusere på flere aspekter ved læringsmiljø, og til at håndtere udspændtheden mellem læring og miljø.

Spørgsmålene under de tre dimensioner er på ingen måde universelle og eviggyld-

dige, men er eksempler på spørgsmål, der kan udfordre eksisterende læringsforståelser, rutinerede læreplanspraksisser og gøre os åbne for det endnu-ikke kendte. Spørgsmålene skal således udelukkende tjene som eksempler, der kan støtte det pædagogiske personale i selv at udvikle kontekst-aktuelle spørgsmål. Af samme grund kalder vi det en stedfortrædende forsker og en spørgende forskningsmetodologi. Dels vil vi gerne understrege, at det ikke er en første ordens analyseposition, hvor vi tager læringsmiljø for givet, og som plæderer for at kunne fremvise en fuldstændig metode til implementering af læringsmiljø, og dels vil vi gerne understrege behovet for kontinuerligt at inddrage ny forskningsviden til at skabe distance til og udfordre egne rutiner.

Tilsammen skulle de tre dimensioner gerne muliggøre en mere helhedsorienteret afdækning af policy-termen læringsmiljø, og støtte det pædagogiske personale i alle typer af dagtilbud, der aktuelt står overfor at skulle arbejde med den reviderede dagtilbudslov, og skabe sociale og bæredygtige forandringer med udgangspunkt i legen og børns perspektiver.

REFERENCER

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*: Frydenlund.
- Almlund, P. & Andersen, N. B. (2011). Indledning. I P. Almlund & N. B. Andersen (red.) (2011). *Fra metateori til kommunikation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder (* 1), kap. 1, artikel 12, 1. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837>. Hentet 2. marts 2018.
- Bjerg, H. & Staunæs, D. (2015). Det forsvundne frikvarter: at lede efter læring i mellemrummene. I H. Bjerg, & N. Vaaben (red.), *At lede efter læring* (Kapitel 10, s. 233-254). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Brinkkjær, U. (2013). Dagtilbud og læreplaner – er det noget med skole? I A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen*. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. Frederiksberg: Frydenlund.
- Børne- og socialministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold.

- www.emu.dk/omraade/dagtilbud. ISBN: 978-87-7182-164-2. Hentet 23. oktober 2018.
- Børne- og Socialministeriet (2017). Udkast til forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven. Hentet fra Høringsportalen den 13. december 2017. <https://hoeringsportalen.dk/Hearing/Details/60989>.
- Dagtilbudsloven, § 7, stk. 4. <https://danskelove.dk/dagtilbudsloven/7>. Hentet 2. marts 2018.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). Viden om god organisering af læringsmiljøer. København: EVA.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children. Being and becoming*: Routledge. Downloaded af Roskilde University 8/8-2017.
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Gaventa, J. & Cornwall, A. (2009). Power and Knowledge. I P. Reason & H. Bradbury (red.), *The Sage Handbook of Action Research*. Chap. 10, 2. ed. London: Sage publishing.
- Holm-Pedersen, P. & Kampmann, J. (2012). Når man ikke kan gøre alting på én gang. I *Børn & Unge. Forskning*, 2012(særnummer), 30-31.
- Khawaja, I. (2013). Fællesskab som fællesgørende bevægelse? – Muslimskhed, fælleshed og belongning. *Psyke & Logos*, 34, 510-539.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. I *European Journal of Education* Volume 47, Issue 4, December 2012, Pages 584–595.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli – In- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan (2016). *En styrket pædagogisk læreplan: Arbejdsgruppernes udkast til temabeskrivelser, brede, pædagogiske læringsmål og punkter om det gode læringsmiljø*.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København.
- Olesen, B.R., Phillips, L. & Johansen, T.R. (2018). Når dialog og samskabelse er mere en plusord. I B. R. Olesen, L. Phillips & T. R. Johansen (red.), *Dialog og samskabelse – metoder til refleksiv praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Olesen, B. R. (2011). Aktionsforskning – om at skabe meningsfuld viden og forandring sammen. I P. Almlund & N. B. Andersen (red.), *Fra metateori til kommunikation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersvold, M. & S. Østrem (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*: Res Publica.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog. viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. I *Nordisk Pædagogik* nr. 28/2009.
- Regeringen (2017). Alle børn skal med i fællesskabet. Hentet fra <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/> den 17. januar 2019.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og dagtilbudsarbejde sat på manual. – Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. I A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, C. H. (2017a). *Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. Ph.d.-afhandling. København: DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse.
- Åkerstrøm Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier*. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Christina Haandbæk Schmidt, lektor, ph.d.
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
e-mail: chhs1@ucl.dk

Malene Slott, lektor, ph.d.
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole,
e-mail: msni6@ucl.dk